

Kognitiv aktivierende Methoden zur Förderung des Theorie-Praxis-Transfers in der Lehrerbildung

WERKSTATTBERICHT

AUTOR_INNEN

PROJEKTLEITUNG

Prof. Dr. Henrik Saalbach
henrik.saalbach@uni-leipzig.de

Dr. Anika Bürgermeister
anika.buergermeister@uni-leipzig.de

Dr. Robert Wilkens
wilkens@uni-leipzig.de

Dr. Romy Schneider
romy.schneider@uni-leipzig.de

Universität Leipzig

Professur Pädagogische Psychologie
mit Schwerpunkt Lehren, Lernen und
Entwicklung

PROJEKTLEITUNG

Prof. Dr. Roland Biewald
roland.biewald@tu-dresden.de

Susanne Leuthold

Technische Universität Dresden

Professur Religionspädagogik

PROJEKTLEITUNG

Prof. Dr. Susanne Narciss
susanne.narciss@tu-dresden.de

Prof. Dr. Hermann Körndle
hermann.koerndle@tu-dresden.de

Dr. Antje Proske
antje.proske@tu-dresden.de

Dr. Steffi Heidig
steffi.heidig@tu-dresden.de

Julia Rose

Rica Bönsel

Technische Universität Dresden

Professur Psychologie des
Lehrens und Lernens

ABSTRACT

Das Ziel des Projekts ist die Förderung des Theorie-Praxis-Transfers und eines vertieften Lernverständnisses bei Lehramtsstudierenden an zwei Universitäten in Sachsen. Konkret bedeutet dies, dass theoretische und empirische Erkenntnisse psychologischer und didaktischer Forschung in einer Weise elaboriert werden, dass vor dem Hintergrund persönlicher pädagogischer Überzeugungen handlungsleitende Schlussfolgerungen für die künftige Lehrtätigkeit gezogen werden können. Ein vertieftes Verständnis von Lernen meint in diesem Zusammenhang die explizite Bewusstmachung eigener Lernprozesse mit dem Ziel, diese Erfahrungen ebenfalls in die zukünftige Lehrpraxis zu übertragen. Erreicht werden soll dies durch ein innovatives Seminarkonzept, welches den Schwerpunkt auf kognitiv aktivierende Methoden¹ legt und insbesondere durch den Einsatz von Workshops und Lerntagebüchern realisiert wird. Der Beitrag umfasst eine kurze Darstellung des Seminarkonzeptes sowie die Präsentation der drei durchgeführten Teilprojekte und der wesentlichen Ergebnisse aus der Evaluation.

¹ Kognitiv aktivierende Methoden regen den Lernenden an, sich aktiv mit seinen bisherigen Vorstellungen auseinanderzusetzen und neue Erfahrungen mit dem vorhandenen Wissen in Beziehung zu setzen. Man könnte vereinfacht ausgedrückt sagen, dass kognitive Aktivierung zum Denken anregt.

1. EINLEITUNG

Oftmals basieren Seminarkonzepte auf einem rezeptiven Lernverständnis, in denen auf dozenten-zentrierte Vermittlung von Wissen fokussiert und auf summative Wissensprüfung am Semesterende durch eine Klausur abgestellt wird. Auf diese Weise ist eine Ausbildung Lehramtsstudierender zu Fachleuten für adaptive Lehr-Lern-Prozesse jedoch nur sehr begrenzt möglich.

Dieser Problemlage wird in diesem Projekt durch eine Didaktik begegnet, die auf ein tiefes Verständnis der Seminarinhalte und eine aktive Einbindung der Lernenden abzielt und den Fokus auf die Lernprozesse der Studierenden statt vorrangig auf die -produkte legt. Dabei liegt der Fokus auf einem Theorie-Praxis-Transfer, der zur Entstehung von Handlungswissen beitragen soll. Basierend auf theoretischen Konzepten und Erkenntnissen der pädagogischen Psychologie, Entwicklungspsychologie und der Fachdidaktik sollen einschlägige Praxiserfahrungen gemacht und reflektiert werden, um diese dann in spätere Unterrichtspraxis einfließen lassen zu können.

2. DIDAKTISCHE KONZEPTION: WORKSHOP ALS KERNELEMENT

Gemeinsames Kernelement aller drei Teilprojekte stellt das Workshop-Konzept, inspiriert von einem Learners-as-Designers Ansatz (vgl. Proske, Damnik & Körndle, 2011), dar. Die Studierenden sind dabei in Kleingruppen verantwortlich für die Planung, Durchführung und Reflexion eines Workshops zu einem spezifischen entwicklungspsychologischen, pädagogisch-psychologischen bzw. fachdidaktischen Thema. Basis stellt dabei die eigenverantwortliche Erarbeitung einschlägiger theoretischer und empirischer Texte dar. Ziel ist es, dass die Studierenden einen Teil der Seminareinheit selbstgesteuert planen. In dieser Seminareinheit sollen sie die Seminargruppe durch den Einsatz vielfältiger Methoden aktivieren und durch das Angebot verschiedener Transferübungen den Erwerb von Handlungswissen ermöglichen. Die Erfahrungen aus der Organisation und Realisierung dieser Unterrichtseinheit sollen die Studierenden bestmöglich in ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrende einbinden – diese Art von Praxiserfahrungen bietet ein wichtiges Lernpotenzial im Rahmen der Lehramtsausbildung (Blömeke, Reinhold, Tulodziecki & Wildt, 2004).

Die Studierenden werden in ihrer Arbeit durch ein fachspezifisch-pädagogisches Coaching durch die Dozierenden (Staub, 2001) und

somit bei der Gestaltung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts begleitet und unterstützt. Auf Basis der fachspezifischen Unterrichtskompetenz der Dozierenden sollen die Studierenden durch diesen Ansatz pädagogisch-psychologisches Wissen und Reflexionsstrategien erlangen und somit Expertise entwickeln. Ganz konkret erarbeiten die Studierenden eine Unterrichtspräparation für die zu gestaltende Sitzung vor (inklusive Zeitplanung, Planung der Methoden, Übungen usw.), zu der sie durch die Dozierenden Rückmeldung und gegebenenfalls Verbesserungs- und Konkretisierungsvorschläge erhalten.

3. FRAGESTELLUNGEN

Die drei Teilprojekte gehen bei der Umsetzung der didaktischen Konzeption sowie der wissenschaftlichen Begleitung unterschiedlichen Schwerpunkten nach.

Kernfragestellungen sind dabei:

- › Wie entwickeln sich verschiedene motivationale Merkmale der Studierenden sowie deren selbst-eingeschätzte Handlungskompetenz im Laufe des Semesters? (Universität Leipzig)
- › Wie entwickelt sich die selbsteingeschätzte Handlungskompetenz in der Fachdidaktik? (TU Dresden I)

- › Inwiefern können zusätzliche motivationale Interventionen die Motivation und den Wissenserwerb der Studierenden sowie deren Akzeptanz der Seminare fördern? (TU Dresden II)

4. DURCHFÜHRUNG

4. 1. UNIVERSITÄT LEIPZIG: SEMINARE DER PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE & ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE

Das Seminarkonzept wurde in den aufeinander aufbauenden Bildungswissenschaftlichen Modulen *Entwicklungspsychologie* ($N=498$) und *Lernen und Instruktion*² ($N=515$) für Lehramtsstudierende realisiert. Dabei stützte es sich, neben dem Workshop-Konzept zusätzlich auf den Einsatz von Lerntagebüchern. Diese gelten als effektive Methode, bei Lernenden eine tiefere Verarbeitung von Lerninhalten zu erreichen, „träges“ Wissen zu vermeiden und stattdessen die Entwicklung von Handlungskompetenzen zu unterstützen (Berthold, Nückles, & Renkl, 2004; Nückles, Hübner, & Renkl, 2009). Die Implementierung des Seminarkonzeptes wurde durch eine Fragebogenerhebung zu vier unterschiedlichen

2 Studierende aller Lehramter belegen zunächst das Bildungswissenschaftliche (BiWi)-Modul 03, was sich mit entwicklungspsychologischen Inhalten beschäftigt, bevor sie anschließend das BiWi-04-Modul besuchen, in dem es um instruktionspsychologische Inhalte geht.

Messzeitpunkten wissenschaftlich begleitet. Während zu Beginn des Semesters verschiedene Lernvoraussetzungen und die selbsteingeschätzte Handlungskompetenz der Studierenden erfasst wurden, wurden im Laufe des Semesters zu zwei Zeitpunkten die soziale Eingebundenheit, die Selbstwirksamkeit und die Anstrengung erfragt. Am Ende des Semesters wurden die aktuelle Motivation sowie erneut die Handlungskompetenz erfasst.

4. 2. TU DRESDEN I: SEMINARE DER RELIGIONSPÄDAGOGIK

Im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung wurde zu drei Messzeitpunkten die Selbsteinschätzung zur theologisch-religionspädagogischen Kompetenz für Lehrende³ durch einen Fragebogen erfasst. Die Stichprobe über alle drei Messzeitpunkte setzte sich aus Studierenden des Lehramts für Grundschule ($n=5$) und Mittelschule, Gymnasien und Berufsbildenden Schulen ($n=8$) zusammen.

3 Von der EKD (Evangelischen Kirche Deutschland) im Jahr 2009 formulierte „Kompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer mit dem Fach Evangelische Religionslehre“ zur Reform des Theologiestudiums. Die Selbsteinschätzung bezieht sich nicht auf theologische, sondern **religionsdidaktische Standards im Studium**.

4.3. TU DRESDEN II: SEMINARE DER PSYCHOLOGIE DES LEHRENS UND LERNENS

Das Seminarkonzept wurde in vier Seminaren der Psychologie des Lehrens und Lernens eingesetzt. Mit diesem Seminarkonzept liegen jahrelange Erfahrungen an der Professur für Psychologie des Lehrens und Lernens der TU Dresden vor (Proske, Damnik & Körndle, 2011). Eine zentrale Erkenntnis aus diesen Erfahrungen ist, dass günstige Ausprägungen von motivationalen Faktoren zentral für den Erfolg des Konzepts sind. Aus diesem Grund wurde es in diesem Projekt durch zusätzliche motivationale Interventionen angereichert. Diese motivationalen Interventionen wurden in Anlehnung an das ARCS-Modell (vgl. Keller, 1987) zur Förderung der aktuellen Motivation in Lehr-Lernsituationen entwickelt. Dabei wurden die ARCS-Dimensionen „Aufmerksamkeit“ und „Relevanz“ der Seminarinhalte manipuliert. Dies geschah zum einen durch Relevanzbotschaften, die zwei Tage vor jedem Seminartermin an die Experimentalgruppen per E-Mail versendet wurden (Ziel: Erhöhung der Relevanz). Zum anderen erhielten die Experimentalgruppen während des Seminars Handouts mit Lückentexten (Ziel: Erhöhung der Aufmerksamkeit), während die Kontrollgruppen Handouts ohne Lücken bekamen. In einem quasiexperimentellen Design (EG n=49, KG n=44) wurden 93 Lehramtsstudierende im Längsschnitt (3MZP: Beginn, Mitte, Ende des Semesters)

untersucht. Erhoben wurden die Motivation der Studierenden zu allen drei Messzeitpunkten mit Hilfe einer deutschen Version des Course Interest Survey (Keller & Subhiyah, 1993; Rose, 2016) sowie deren subjektive Einschätzung ihrer eigenen Fachkompetenz (Braun et al., 2008). Zur Erfassung des Wissenserwerbs wurden die Seminararbeiten der Studierenden ausgewertet, in denen sie 5 Fallbeispiele analysierten. Als Indikatoren für die Akzeptanz des Seminarkonzeptes dienten die wahrgenommene Relevanz der Seminarinhalte (Diehl, 2003), die Anwesenheit der Studierenden in den Seminaren, ihre Zufriedenheit sowie die Wahrscheinlichkeit, mit der sie das Seminar weiterempfehlen würden (Reichheld, 2003).

5. ERGEBNISSE

Fragestellung 1: *Wie entwickeln sich verschiedene motivationale Merkmale der Studierenden sowie deren selbsteingeschätzte Handlungskompetenz im Laufe des Semesters? (Universität Leipzig)*

Die Auswertung der Fragebogenerhebungen zu verschiedenen Messzeitpunkten im Laufe des Semesters zeigt Folgendes (eine Übersicht über die erfassten Konstrukte findet sich in Tabelle 1):

Studierende im Modul *Entwicklungspsychologie* zeigten zu Beginn des Semesters größeres

Interesse an dem Seminar und empfanden dies als herausfordernder als ihre Kommiliton_innen im Modul *Lernen und Instruktion*. Hingegen gaben Studierende des Moduls *Lernen und Instruktion* eine stärkere Hoffnung auf Erfolg und eine geringe Angst vor Misserfolg in Bezug auf das Seminar an (siehe Abb. 1). Gründe dafür könnten sein, dass einige Studierende des Moduls *Lernen und Instruktion* bereits aus dem vergangenen Semester, durch den Besuch des Moduls *Entwicklungspsychologie*, mit dem Seminarkonzept vertraut waren.

+	Lernen und Instruktionen		Entwicklungspsychologie	
	M	SD	M	SD
Motivation				
Interesse	2,52	0,58	2,75	0,58
Erfolgswahrscheinlichkeit	3,36	0,40	3,15	0,46
Misserfolgsbefürchtung	1,82	0,61	2,04	0,61
Herausforderung	2,79	0,54	3,00	0,52
Seminarevaluation	3,12	0,48	3,00	0,52
Verständnisförderung	3,11	0,73	3,00	0,77
Seminarkonzept	3,12	0,77	2,93	0,82
Lerntagebuch	3,06	0,82	2,93	0,86
WS-Reflektion	3,12	0,71	3,06	0,79
Handlungskompetenz	Beginn des Semesters		Ende des Semesters	
Lernkultur schaffen	4,69	0,88	5,18	0,75
Beurteilen	4,27	0,90	4,97	0,76
Unterrichten	4,53	0,87	5,12	0,74

Tab. 1: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der abhängigen Variablen für die Seminare Entwicklungspsychologie & Lernen und Instruktionen bzw. für den Beginn und das Ende des Semesters

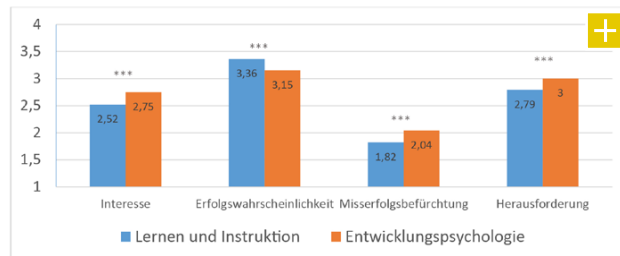


Abb. 1: Ausprägung motivationaler Merkmale, getrennt nach Modul

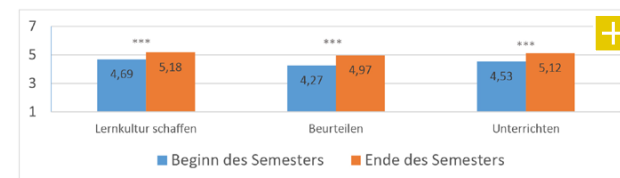
Antwortformat: 1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 „stimmt genau“; **Signifikanzniveaus** *** $p < 0.001$

Studierende des Moduls *Lernen und Instruktion* fühlten sich auch, entsprechend ihrer geringeren Misserfolgsbefürchtung zu Beginn des Semesters, im Laufe des Semesters (MZP 2 und 3) selbstwirksamer als ihre Kommilitonen des Moduls *Entwicklungspsychologie*. D.h., sie waren beispielsweise zuversichtlicher, neue Inhalte zu verstehen oder schwierige Aufgaben im Seminar zu lösen. Darüber hinaus gaben sie an, sich im Laufe des Semesters – im Vergleich zu Studierenden des Moduls *Entwicklungspsychologie* - weniger anzustrengen und weniger konzentriert mitzuarbeiten. Gründe hierfür könnten sein, dass sie sich sicherer und selbstwirksamer fühlten und das Gefühl hatten, Lernziele auch mit weniger Anstrengung zu erreichen.

Studierende beider Module schätzten Ihre Kompetenz in den Bereichen Lernkultur (z.B. Fehler besprechen, so dass davon profitiert werden kann), Unterrichten (z.B. Lernsituationen klar zu strukturieren) und Beurteilen (z.B. den

Lernstand zu diagnostizieren) am Ende des Semesters signifikant höher ein als zu Beginn des Semesters (siehe Abb. 2). Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass durch das Seminarkonzept ein Theorie-Praxis-Transfer stattgefunden hat und sich die Studierenden zumindest mehr auf die Aufgaben der anstehenden Lehrertätigkeit vorbereitet – und somit handlungskompetenter fühlten.

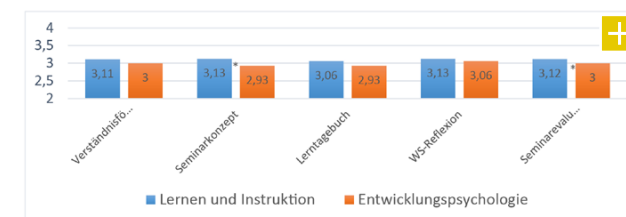
Abb. 2: Entwicklung der Handlungskompetenz im Laufe des Semesters



Antwortformat: 1 = „gar nicht kompetent“ bis 7 „voll kompetent“; **Signifikanzniveaus** *** $p < 0.001$

Studierende des Moduls *Lernen und Instruktion* bewerteten das Seminarkonzept insgesamt am Ende des Semesters als besser und lernförderlicher als Studierende des Moduls *Entwicklungspsychologie* (siehe Abb. 3). Dabei wurde unter anderem erfasst, inwieweit das Verfassen von Lerntagebüchern und das Durchführen und Reflektieren eines Workshops als förderlich empfunden wurde.

Abb. 3: Seminarevaluation, getrennt nach Modulen (Antwortformat: 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“; Signifikanzniveaus * $p < 0.05$)



Fragestellung 2: Wie entwickelt sich die selbsteingeschätzte Handlungskompetenz in der Fachdidaktik? (TU Dresden I)

Durch das Lehrkonzept konnte rein deskriptiv in beiden religionspädagogischen Seminaren ein Zuwachs der selbsteingeschätzten Handlungskompetenz vom ersten zum letzten Messzeitpunkt verzeichnet werden. Insgesamt zeigte sich, dass das in die Seminare integrierte Workshopkonzept die Theoriereflexion der religionsdidaktischen Ansätze und die verschiedenen Praxisbezüge gut verbinden konnte. Das führte in Einzelfällen aber auch dazu, dass in der Mitte des Semesters die Handlungskompetenz deutlich höher eingeschätzt wurde als zum Ende des Semesters. Das exemplarische Anwenden religionsdidaktischer Konzepte führte dazu, dass eigene (scheinbare) Gewissheiten und Sicherheiten erschüttert wurden und die Studierenden zum Ende des Semesters folglich zu einer realistischeren Einschätzung ihrer Kompetenzen und dem didaktischen Ansatz gelangt sind.

Fragestellung 3: Inwiefern können zusätzliche motivationale Interventionen die Motivation und den Wissenserwerb der Studierenden sowie deren Akzeptanz der Seminare fördern? (TU Dresden II)

Die Motivation der Studierenden war auf einer Skala von sehr gering (1) bis sehr hoch (5) zu allen drei Messzeitpunkten auf einem hohen Niveau. Es zeigten sich keine signifikanten Veränderungen im Verlauf des Semesters und auch keine signifikanten Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe. (s. Abb. 4). Eine Übersicht über die erfassten Konstrukte findet sich in Tabelle 2.

	Kontrollgruppe		Experimentalgruppe	
	M	SD	M	SD
Motivation				
M1: Beginn des Semesters	3.70	0.37	3.84	0.30
M2: Mitte des Semesters	3.66	0.38	3.93	0.39
M3: Ende des Semesters	3.81	0.44	3.93	0.39
Subjektive Einschätzungen				
Relevanz	4.06	0.75	4.17	0.48
Fachkompetenz	3.33	0.80	3.58	0.42
Wissenserwerb	72.71	7.26	76.37	9.25
Akzeptanz				
Zufriedenheit	7.32	2.15	7.60	1.63
Weiterempfehlung	7.70	2.53	8.18	2.03
Anwesenheit	6.80	2.32	7.70	1.94

Tab. 2: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der abhängigen Variablen in der Kontroll- & Experimentalgruppe

In Bezug auf den Wissenserwerb zeigte sich, dass die subjektive Einschätzung der eigenen Fachkompetenz im mittleren Bereich liegt (1: sehr gering, 5: sehr hoch). Sie fällt etwas geringer aus als der durch die Analyse der

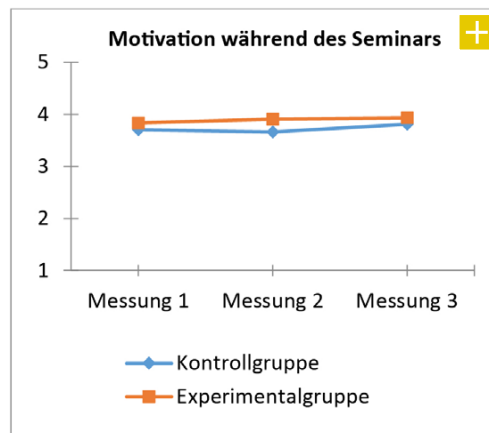


Abb. 4: Motivation der Studierenden zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Seminars

Fallbeispiele erhobene Wissenserwerb, bei dem im Mittel 75 von 90 möglichen Punkten erreicht wurden. Auch hier lagen keine signifikanten Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe vor (s. Abb. 5 & 6).

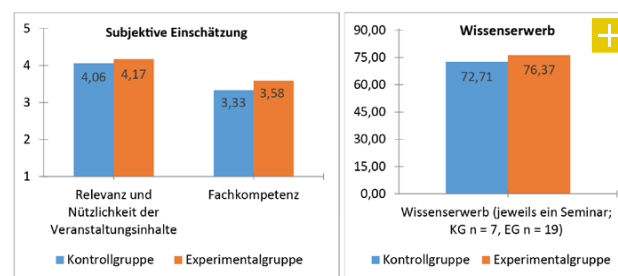


Abb. 5 & 6: Subjektive Einschätzungen der Relevanz und Fachkompetenz sowie Wissenserwerb der Studierenden

Hinsichtlich der Akzeptanz des Seminarkonzeptes ergibt sich ein ähnliches Bild. Sowohl bei der wahrgenommenen Relevanz der

Seminarinhalte (1: sehr gering, 5: sehr hoch) als auch bei der Anwesenheit, Zufriedenheit und Weiterempfehlungswahrscheinlichkeit (0: sehr gering, 10: sehr hoch) wurden jeweils hohe Werte erreicht. Diese unterscheiden sich jedoch nicht signifikant zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe (s. Abb. 7).

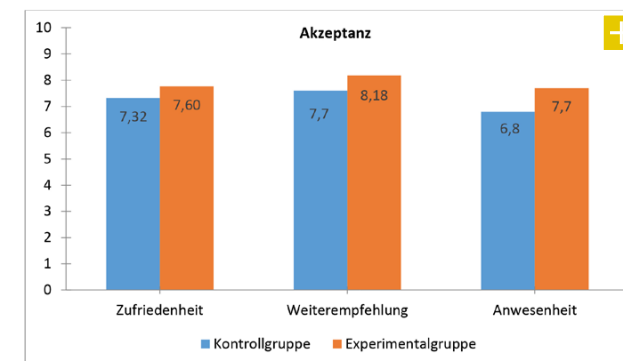


Abb. 7: Akzeptanz des Seminarkonzeptes

Es zeigen sich demnach keine signifikanten Effekte der zusätzlichen motivationalen Manipulationen auf die Motivation, den Wissenserwerb oder die Akzeptanz der Studierenden. Die Daten legen jedoch nahe, dass es sich bei diesem Seminarkonzept um ein motivierendes Format handelt, das sich durch eine relativ hohe Anwesenheit, Zufriedenheit und Weiterempfehlungswahrscheinlichkeit seitens der Studierenden auszeichnet.

Bei der Interpretation der Daten ist jedoch zu beachten, dass kein Vergleich zu einem dozentenorientierten Seminarkonzept vorgenommen wurde und dass das gewählte quasiexperimen-

telle Design methodischen Einschränkungen unterliegt. Die Motivation der Studierenden war sowohl in der Kontroll- als auch in der Experimentalgruppe auf einem hohen Niveau. Es ist deshalb fraglich, ob sich der Aufwand zusätzlicher motivationaler Manipulationen lohnt. Qualitativ erhobene Daten legen nahe, dass die Manipulation „Handouts mit Lücken“ kritisch beurteilt wurde, während die Manipulation „Relevanzbotschaften“ sehr positiv aufgenommen wurde. Es erscheint daher lohnend beide motivationalen Manipulationen getrennt einzusetzen und zu untersuchen.

6. FAZIT UND AUSBLICK

Das Projekt liefert zunächst wichtige Erkenntnisse, wie der Theorie-Praxis-Transfer und Handlungskompetenzen von Lehramtsstudierenden gefördert werden können. Es zeigt sich, sowohl für fachdidaktische als auch pädagogisch-psychologische Seminare, dass der Einsatz des vorgestellten Workshopkonzeptes zu einem Anstieg der selbsteingeschätzten Handlungskompetenz führen kann und Studierende dieses Seminarkonzept als lernförderlich erachten. Inwieweit die Motivation der Studierenden für solch ein Seminarkonzept sowie die Bewusstheit für die Relevanz der Seminarinhalte zusätzlich gefördert werden kann, sollte in Folgeprojekten beleuchtet werden. Eine Weiterentwicklung der Idee der Sendung von Relevanzbotschaften ist denkbar. Ein Ansatzpunkt ist hier, dass Studierende diese

Botschaften nicht nur im Vorfeld des Seminares erhalten, sondern stärker die eigenständige Erarbeitung der Relevanz angestoßen wird.

Resümee der drei beteiligten Teilprojekte ist, dass sich die kognitiv aktivierenden Seminar-konzepte bewährt haben und diese weiterentwickelt werden sollten. Sowohl die Dozierenden als auch die Studierenden konnten von dieser profitieren und eine Steigerung der Qualität der Lehr-Lernprozesse feststellen.

7. LITERATUR

Berthold, K., Nückles, M., & Renkl, A. (2004). *Writing learning protocols: Prompts foster cognitive and metacognitive activities as well as learning outcomes.* Aus P. Gerjets, J. Elen, R. Joiner, & P. Kirschner (Hrsg.), *Instructional design for effective and enjoyable computer-supported learning* (S. 193–200). Tübingen: Knowledge Media Research Center.

Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., & Wildt, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Kempten: Klinkhardt / Westermann.

Braun, E., Gusy, B., Leidner, B., & Hannover, B. (2008): Kompetenzorientierte Lehrevaluation - Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54(1), 30–42.

Diehl, J. M. (2003): Normierung zweier Fragebögen zur studentischen Beurteilung von Vorlesungen und Seminaren. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 27–42.

EKD-Evangelische Kirche Deutschland (Hrsg.): Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz - Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, EKD-Texte 96, 2009. https://www.ekd.de/ekdtext_96.htm

Keller, J. M. (1987): Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2–10.

Keller, J. M. & Subhiyah, R. (1993): Course interest survey. Tallahassee, FL: Instructional Systems Program, Florida State University.

Nückles, M., Hübner, S., & Renkl, A. (2009): Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. *Learning and Instruction*, 19, 259-271.

Proske, A., Damnik, G. & Körndle, H. (2011): Learners-as-Designers: Wissensräume mit kognitiven Werkzeugen aktiv nutzen und konstruieren. In T. Köhler & J. Neumann (Hrsg.), *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre* (S. 198–208). Münster: Waxmann.

Reichheld, F. F. (2003). The one number you need to grow. Harvard business review, 81(12), 46–55.

Rose, J. (2016): Der Course Interest Survey (CIS): Übersetzung, Modifikation und Validierung einer deutschen Version. Unveröffentlichte Masterarbeit, Sächsische Landes- und Universitätsbibliothek, Dresden.

Staub, F.C. (2001): Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. Beiträge zur Lehrerbildung, 19(29), 175–198.